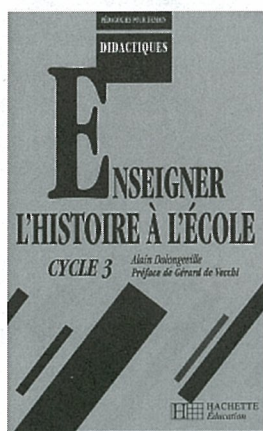


SITUATIONS-PROBLÈMES EN HISTOIRE

JEAN-CLAUDE RICHARD

CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE — UQÀM

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN CETTE ÈRE OÙ TOUT BOUGE, OÙ TOUT SE TRANSFORME, OÙ L'ON REMET EN QUESTION LES PRATIQUES TRADITIONNELLES ET OÙ LES CERTITUDES PÉDAGOGIQUES SE LÉZARDENT FAIT NAÎTRE, CHEZ PLUSIEURS, UNE CERTAINE ANXIÉTÉ. LA FRÉQUENTATION DES DEUX OUVRAGES D'ALAIN DALONGEVILLE QUE NOUS VOUS PRÉSENTONS AUJOURD'HUI POURRA SANS NUL DOUTE CONTRIBUER À RENDRE LES NÉCESSAIRES AJUSTEMENTS MOINS DIFFICILES.



Alain DALONGEVILLE, Enseigner l'histoire à l'école, Paris, Hachette (Éducation), 1995. 128 p.

Ce n'est pas que l'auteur soit rassurant. Au contraire. L'approche qu'il propose — et qui s'insère harmonieusement dans la foulée des nouveaux programmes — remet en question la pratique réconfortante, pour l'enseignant, de l'*histoire-récit* et propose plutôt la *situation-problème* qui présente l'avantage de placer l'élève en situation de recherche et de le faire raisonner, à une échelle modeste évidemment, comme le ferait un historien, dans le but avoué de le «former à certaines attitudes mentales qui soient compatibles avec les objectifs que l'enseignement de l'histoire se fixe» (*Situations-problèmes...* p. 8). Cette façon de faire devrait permettre, en bout de course, de former des citoyens dotés d'esprit critique et, par conséquent, plus compétents.

L'approche qu'adopte

Dalongeville repose d'abord sur sa conviction que l'apprentissage est une opération par laquelle l'apprenant construit sa connaissance. Cela suppose que l'enseignant aura comme principales responsabilités de placer l'élève en situation de recherche, de le guider dans sa quête, de l'initier à l'utilisation des outils et des matériaux nécessaires et de l'aider à valider les solutions qu'il aura trouvées, mais, également, d'éviter de devenir celui qui donne la réponse.

D'autre part, Dalongeville définit l'histoire comme une discipline vouée d'abord à la recherche et au questionnement et dont le produit — le récit que fait l'historien — est une «réinvention» et non une reconstitution du passé. Il ne voit donc aucun intérêt à raconter l'histoire aux enfants. Pour l'auteur, cette pratique «constitue une trahi-

son de la vérité», en premier lieu parce que le récit «se présente ou est perçu comme [la vérité]», ensuite parce qu'il n'est qu'un «point de vue aux dépens des autres» et, enfin, parce que «plus que la vérité, c'est le vrai qu'il faut traquer» et que «le vrai est fait de plusieurs aspects qui s'opposent ou se contredisent pour partie» (*Situations-problèmes...* p. 9).

La situation-problème permet de combiner la conception constructiviste de l'apprentissage et la vision élargie de la discipline historique, et se présente comme l'outil idéal pour former un citoyen à l'esprit critique.

À la lecture de ce qui précède, l'on pourrait voir dans la piste que propose Dalongeville une telle quantité de virages serrés, qu'à la pensée de devoir s'y engager l'on se sente effrayé. Et c'est ici que les deux ouvrages que nous analysons prennent toute leur importance : s'ils ne résolvent pas tous les problèmes, s'ils n'aplanissent pas toutes les difficultés et bien qu'ils soient principalement

destinés à l'enseignement primaire dans les écoles françaises, ils constituent des guides sûrs et indispensables pour quiconque souhaiterait modifier ses pratiques didactiques. Les deux ouvrages sont complémentaires.

ENSEIGNER L'HISTOIRE À L'ÉCOLE

Le premier, *Enseigner l'histoire à l'école*, présente les fondements de l'enseignement par *situations-problèmes* dont il explique et démontre les mécanismes à l'aide d'une série d'exemples concrets qui, même s'ils portent souvent sur des aspects de l'histoire de France, peuvent être facilement transposés et adaptés aux programmes d'histoire en vigueur au Québec. L'auteur tient, en quelque sorte, le lecteur par la main.

Dans une première partie, Dalongeville discute de la place de la chronologie dans l'enseignement de l'histoire et de l'importance que le grand public accorde au fait de «savoir ses dates», il précise le concept d'«événement» ou de «fait historique» —

«une date qui fait date» — il précise la nature et les limites de l'*histoire-récit* par rapport à la démarche riche et complexe qui en permet la constitution, et propose des pistes pour aborder avec les élèves l'étude des événements et de leur chronologie.

La deuxième partie permet au lecteur de réfléchir au contenu notionnel d'une leçon et de le mettre en lien avec ce qu'il veut réellement enseigner. Elle explique comment «problématiser un contenu de savoir» et comment «cerner des concepts clefs». Enfin, elle amène le lecteur à chercher, dans un contenu de leçon, «quels contenus peuvent avoir un sens — et lequel — pour un enfant ou un adolescent d'aujourd'hui».

La troisième, intitulée «Comment mettre les élèves en situation de recherche?», constitue le cœur véritable de l'ouvrage. On y précise en quoi consiste une *situation-problème* et comment s'y prendre pour en créer, on y réfléchit sur l'art d'amener les élèves à utiliser des documents historiques dans leurs

démarches et, chose primordiale, on aborde la question de l'évaluation.

La quatrième partie, enfin, débat de la question du rôle de l'histoire dans la formation du citoyen. On y réfléchit à des méthodes qui permettraient de former l'élève à la critique des témoignages et à l'interprétation, et on y donne un exemple d'une approche qui favoriserait, chez l'élève, la formation «d'une pensée complexe.»

L'ouvrage comprend en plus 37 fiches pratiques, intégrées aux différents chapitres et qui complètent les explications de l'auteur.

SITUATIONS-PROBLÈMES
POUR ENSEIGNER
L'HISTOIRE AU CYCLE 3

Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, est d'une autre facture. Il s'agit, en fait, de 32 *situations* que l'auteur fait précéder d'une introduction — où il reprend, sous forme très condensée, l'essentiel du contenu de son ouvrage *Enseigner l'histoire à l'école* — et d'un *mode d'emploi* où il explique, élément par élément, la struc-

ture, toujours identique, d'une *situation-problème*.

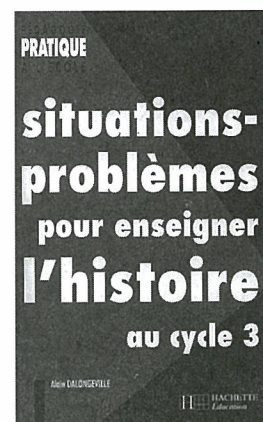
Résumons la thèse de l'auteur : enseigner l'histoire sous forme de récit, c'est oublier que l'histoire est d'abord un processus de questionnement et de recherche dont le récit constitue le «produit fini». Il est donc nécessaire, si l'on souhaite que l'enseignement de l'histoire atteigne les objectifs qu'on lui a fixés, de recourir à une méthode qui mette l'élève en situation de recherche et de questionnement. La *situation-problème* répond parfaitement à ces exigences; voilà pourquoi il serait pertinent qu'elle remplacât la pratique de l'*histoire-récit*.

Jetons donc un regard plus attentif à la structure d'une *situation-problème* telle que la présente le *mode d'emploi*, et prenons des exemples dans le contenu des situations proposées.

Chaque situation est coiffée d'un titre qui correspond à une leçon : *les origines de l'homme, la christianisation, les châteaux forts, Jeanne d'Arc, etc.* Ce ti-

tre est suivi d'un sous-titre proposant une «problématique invitant à une lecture différente» : *Quelle part de vérité dans les mythes?, L'irruption de l'idée d'égalité dans une société esclavagiste!, Pourquoi les paysans les construisent-ils? [les châteaux forts], Mais qui donc l'a brûlée? [Jeanne d'Arc]*. Suivent, ensuite, les «concepts centraux» : *évolution, altérité et coopération, féodalisme, nationalisme...* et, enfin, les «objectifs notionnels» (contenus historiques que l'enseignant vise à faire construire) : *mythe comme explication du monde, fief, contrat mutuel, construction du royaume de France, guerre de Cent Ans...*

Vient ensuite un tableau qui présente l'organisation de la leçon. Selon la complexité du contenu et des objectifs, une leçon sera divisée en une, deux ou, rarement, trois «séquences» dont la durée varie de 45 à 75 minutes. Chaque séquence, dotée d'un objectif particulier, est elle-même subdivisée en «moments» de durée variable selon le but visé qui est clairement identifié : *émergence des repré-*



Alain DALONGEVILLE,
Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, Paris, Hachette (Éducation), 2000. 255 p.

... situations-problèmes...

sentations des élèves, travail de groupe, présentation et socialisation du travail de ces groupes, etc. Enfin, pour chacune des étapes, le tableau présente la «mission» (les consignes) que les élèves devront remplir.

Le tableau est suivi de commentaires et d'observations sur «les représentations des élèves» où Dalongeville fait le point sur ce que les élèves ont exprimé lors d'expérimentations, et où il cerne de plus près le contenu de la leçon. L'auteur fait ensuite «le point sur la question» à l'intention des enseignants, afin de leur permettre «d'aller vers des informations complémentaires avec des idées plus claires sur ce dont il a besoin et de ne pas être submergé par la masse d'information qu'il pourra rencontrer dans une encyclopédie.» Suivent enfin des «indications sur l'animation» où l'auteur explique de quelle façon l'enseignant devrait agir et souligne les difficultés qui pourraient surgir et suggère des moyens de les éviter.

L'auteur joint finalement les *documents de*

travail qu'utiliseront les élèves ou indique où les trouver. Ces documents sont, pour la plupart «des documents historiques qui ont été réécrits afin de permettre à des élèves du cycle 3 de travailler.» Ces documents ne sont pas étudiés pour eux-mêmes; ils constituent plutôt «un support pour faire, pour agir, pour émettre des hypothèses, les confronter à d'autres.» Ils seront lus «avec une mission : jeu de rôle, dessin, mime, ou encore rédaction d'un texte.» Ils constituent l'essentiel des matériaux utilisés par les élèves.

Complètent chaque chapitre : une bibliographie privilégiant les livres pour les élèves «à chaque fois que cela était possible» et, «quand ils apportent un éclairage nouveau ou radicalement différent», quelques livres pour les enseignants; des sites Internet «quand ils sont de qualité»; quelques rares films ou cédéroms.

Quelle appréciation peut-on faire de ce deuxième ouvrage?

D'abord, souligner jusqu'à quel point il peut

servir à celui ou celle qui voudrait se lancer dans l'aventure de l'enseignement de l'histoire par *situations-problèmes* en précisant toutefois que la plupart des situations proposées par Dalongeville ne peuvent être utilisées comme telles. D'abord parce qu'elles s'adressent à des élèves des écoles primaires françaises et, ensuite, parce qu'un grand nombre des thèmes abordés appartiennent à l'histoire de France. Quelques leçons pourraient peut-être, *mutatis mutandis*, être utilisées au premier cycle du secondaire, dans le cadre des nouveaux programmes. Cela reste à confirmer.

Par contre, l'analyse des 32 *situations-problèmes* que contient l'ouvrage combinée à la lecture d'*Enseigner l'histoire à l'école* permettrait sûrement à un enseignant motivé de créer ses propres situations adaptées à son programme et au niveau de ses élèves. La tâche serait probablement ardue. Aussi, croyons-nous qu'il serait avisé de s'y attaquer à plusieurs.

Si nous avons une réserve à formuler à pro-

pos des leçons proposées dans *Situations-problèmes...*, elle concernerait la clôture des dites leçons. Bien que l'objectif à atteindre soit toujours bien identifié, les explications de l'auteur n'indiquent pas toujours clairement comment conclure la démarche avec les élèves. En réalité, on a souvent l'impression que la leçon se termine en queue de poisson. Peut-être quelque chose nous a-t-il échappé. Si tel est le cas, nous serons heureux qu'on nous le signale.

Somme toute, *Enseigner l'histoire à l'école* et *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* représentent deux ouvrages dignes d'intérêt et susceptibles de provoquer la réflexion et de supporter l'engagement vers un processus de changement.

Bonne lecture !

JEANNE D'ARC MAIS QUI DONC L'A BRÛLÉE ?

Concepts centraux : Féodalisme, nationalisme

Objectifs notionnels : Construction du royaume de France, guerre de Cent Ans

DURÉE	ORGANISATION	MISSION
Réponse classique à la question posée en interpellation : les Anglais ! Pas si sûr ! La séquence a pour but de montrer qu'à un moment donné, Jeanne gêne beaucoup de monde si bien que toutes les parties ont intérêt à ce qu'elle disparaisse.		
10 min	Distribution à tous les groupes de : - une chronologie succincte; - une carte des possessions des Bourguignons, des Armagnacs et des Anglais; - deux courts documents établissant l'identité de Jeanne	<i>Vous avez dix minutes pour faire connaissance avec un personnage de l'histoire de France : Jeanne d'Arc.</i> <i>Comme vous le verrez, elle a fini par être faite prisonnière et a été jugée. Tout à l'heure, grâce à ces documents et à d'autres, vous devrez préparer son procès.</i>
20 min	La classe est divisée en quatre parties. Les groupes sont chargés d'examiner des documents afin de savoir quel sort ils vont réserver à Jeanne d'Arc : — les Bourguignons; — les Armagnacs; — les Anglais; — l'Église	<i>Chaque groupe doit travailler avec ses documents et défendre au cours du procès les intérêts des gens qu'il représente.</i> <i>Au cours du procès, vous devrez répondre à trois questions :</i> <i>Coupable ou non ? Coupable de quoi ?</i> <i>Quelles preuves ?</i>
30 min	Déroulement du procès présidé par l'enseignant. Rédaction des actes d'accusation et de condamnation en grand groupe.	<i>Le procès commence, chaque groupe va prendre la parole sous ma direction.</i> <i>À l'issue du procès, nous rédigerons les actes d'accusation et de condamnation.</i>
10 min	Synthèse magistrale de l'enseignant en recentrant sur la construction bien laborieuse du royaume de France pour des rois de droit divin.	

Tableau organisationnel de la leçon sur Jeanne d'Arc. Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, page 113-114.